

英語学習にみられる生産性（productivity）の比較

山 本 明 歩

序 論

語学教育一般においてそうであるように、英語教育においても教育効果がどの程度上がっているのかを知りたいという欲求はほとんど全ての教師が持っているだろう。教師は少しでも教育効果を上げようとして、様々な工夫を凝らすわけだが、その工夫は期待した効果を上げているのだろうか。それとも、ほとんど効果を上げることのない無駄な努力でしかなかったのだろうか。

少しでも教育効果が上がるような方法を模索しようと、これまで様々な教授法が開発され、そして試みられてきた。これらの教授法はその時々心理学や言語学など、言語教育を取り巻く諸分野の成果を反映したものであった。例えば、戦後の日本で注目を浴びたオーラル・アプローチ (Oral Approach) は、行動主義的心理学を拠り所としており、教師が与える刺激に対して学習者が示す反応を適切に誘導していくことによって言語を習得させようとしていた。また、CLT (Communicative Language Teaching) は社会言語学の基盤として、言語の学習は単なる文法規則の習得ではなく、言語が使用される社会的文脈の理解が伴っていないければ意味がないという考え方から、学習している要素がコミュニケーション体系の中でどのような意味や役割を担っているのかという点を学習者に認識させながら授業を進めていくことを重視している。

しかしながら、これらの様々な方法論が

提案されてきているにもかかわらず、そのどれもがある程度の効果を上げており、それでいて、誰もが納得して使える、万能ともいえるような決定的な言語教授法は出現していない。

本稿では、教室で採用される教授法を評価する際には、特に言語習得における生産性を重視しなければならないのではないかという立場に立つ。オーラル・アプローチで用いられるパターン・プラクティスによる文法パターンの習得も、そしてまたCLTが重視するような、学習している表現が使用される社会的環境に対する知識も重要なものではあるが、決してそれ自身が言語習得の効率化において決定的な役割を果たすものではない。むしろ重要なのは、それらの教授法の中でどの程度学習者の生産性が発揮されているかという点にあるのではないだろうか。

このような立場から、本稿では生産性を高めるという観点からダイレクト・メソッド (Direct Method) に修正を加え、リーディングのクラスに応用した教授法を紹介しつつ、その中で学習者がどの程度生産性を発揮しているのか、そしてまた、生産性が発揮される程度が言語を習得し、また活用する能力に影響を及ぼしているのだろうかという点について調査した。

ダイレクト・メソッドと生産性

ダイレクト・メソッドは、教えようとしている第二言語や外国語（以下L2／

FL) を、授業の中で L2 / FL のみを使用することによって教えようとする教授法だが、入門期の指導には非常に有効な指導法であると言われている (永森 2009)。例えば平成23年度から我が国の小学校における英語教育が必修化されたが、小学校での英語教育現場ではネイティブ・スピーカーや海外生活経験者が ALT として活用され、L2 / FL を用いたレッスンが行われることが多い。

ダイレクト・メソッドの歴史は19世紀後半から20世紀初頭にまでさかのぼり、子供が母語 (以下 L1) を覚える過程を L2 / FL 習得過程のモデルとしている (Brown 1987)。文法をあまり重視せず、教師と学習者がもつばら L2 / FL を使用したやりとりを繰り返すことで L2 / FL の定着を目指そうとしており、L1 への翻訳は行わない。ダイレクト・メソッドでは日常会話で使用されるような語彙や文章を習得することが目標となり、特に学習意欲の高い学習者を少人数性のクラスで教える場合などに力を発揮してきたし、幅広く教育現場に影響を与えている教授法であると言えるだろう。しかし、このような長所が見られるにも関わらず、同時にその問題点も認識されるようになり、二十世紀中頃には衰退していった。

ダイレクト・メソッドの問題点としては様々な点が挙げられているが、その中でもこのメソッドには確固たる理論的な基盤がない点が重大な問題点として指摘されている。そのために、数多くの成功例にも関わらず、その成功例はむしろ教師のスキルや人間性といった個人的要素によるものであると考えられるようになってきているのである (Brown 1987)。また、クラス・サイズなどに制限があるため、非常に恵まれた環境が与えられていなければ、実施が困難であるという点も挙げられるだろう。例えば、ダイレクト・メソッドの一つであるベルリッツ・メソッド (Berlitz Method) で

は一クラスの適正サイズが5～6人とされているが、これは多くの教育機関では全く問題外のサイズである。そしてまた、なにもベルリッツ・メソッドに頼らずに他の教授法を用いたとしても、これだけ少人数のクラスであるならば、それなりの効果が期待できるであろう。

しかしながら、ダイレクト・メソッド自体が語学教育から消え去ったわけではなく、様々な修正を受けながら、GDM (Graded Direct Method)、エクлекティック・メソッド (Eclectic Method) などの形で再び広まり、今日に至っているし、英会話スクールなどでの教授法にもダイレクト・メソッドあるいはその発展形を適用しているものが多い。ただし、ダイレクト・メソッドを厳密に用いることに対しては否定的な見方も増えてきている。そして、状況に応じて L1 を補完的に用いることは決してダイレクト・メソッドの有効性を減じるものではなく (永森 2009)、それどころか状況によっては厳密なダイレクト・メソッドの適応よりも、むしろ肯定的な結果が得られることもあることが示されている (山本 2003)。以下の1から3のようなダイレクト・メソッドの問題点は、L1 を授業中に適切に用いることによって、改善されることが期待される。

1. ダイレクト・メソッドでは L2 / FL を L1 へと翻訳することを避けようとするが、学習者の中で翻訳が行われている可能性があり、またその翻訳が歪んだものとなる可能性がある。
2. 外国語のみによる説明や実物提示などの方法では単純な理解にも時間がかかる。
3. 学習者は往々にして流暢ではあっても不正確な言語を用いるようになり、ピジン化 (いわゆる学校ピジン) が生じる。

ところで、これらの問題点は授業のクラス・サイズが大きくなり、教師の目が一人

ひとりの学習者に行き届かなくなればなるほど、明瞭に現れてくるのではないかと思われる¹⁾。

というのも、幼児であれ大学の学生であれ、言語を習得する過程で様々な間違っただけの文章を発話したり書いたりするということは、決して珍しいことではない。それどころか、これはむしろきわめて自然な過程であり、後述のように、言語を習得する際に必要なプロセスの一つである可能性がある。ところが、大学では一つの教室で20人、あるいは30人といった規模の学生が同時に学ぶこととなり、これでは母親をはじめとする周囲の大人からマンツーマン指導を受けることのできる幼児と同じような言語学習環境を再現することは非現実的である。

そこで、教師はクラスをさらに細分化させて少人数のグループを複数作り出すなどしてこの困難を乗り越えようとするが、やはり本質的な問題の改善にはいたらない。実際にダイレクト・メソッドを応用した大学の授業では、教師が英語で話し、学生はほとんど聞き役に回っているような状況を目にすることが多いのではないだろうか。Lado (1988) は教師がL1を用いることで、学生側もまたL1を用いるようになる点を指摘しているが、たとえそうであったとしても、教師がL2 / FLのみを用いることで学生側からのアウトプットが十分に得られなくなってしまうのであれば、L2 / FLのみの使用にこだわることは本末転倒である。学生が実質的にL1によるアウトプットしか行えないような状況にあるのであれば、それは「L1によるアウトプット」を選ぶか、それとも「アウトプットがほとんど得られないような状況」を選ぶかという選択になってくる。この場合でも、授業の性格によってはとにかくインプットに重点を置くといったことも考えられるだろうが、L1によるアウトプットを選択するという授業のあり方も十分に論理的な選択肢としてあり得るように思う。ましてや、

学生側からのアウトプットがほとんどない場合には、ダイレクト・メソッドが目指しているL2 / FLの直接理解は非常に困難なものになってしまう危険性があるし、少なくとも学生の理解度を教師が確認しながら授業を進めていくことは絶望的な状況に陥ることはほぼ確実で、先に挙げたダイレクト・メソッドの問題点が顕著に現れてくることになるだろう。

しかしながら、L2 / FLの直接理解を試みることは、概念と言語との直接的関係性を学習者の中に作り出そうとする試みであり、これは本質的に本稿で重視する創造的なプロセスとなることが期待される。そして、まさにこの点がダイレクト・メソッドの強みのひとつであると思われるのである。つまり、ダイレクト・メソッドの長所はL1に頼らないL2 / FLの直接理解にあるというよりも、むしろそれを適切に用いることによって自然に学習者の生産性を引き出すことができるという点にあったのではないかという考え方である。

生産性という点に注目するのであれば、ダイレクト・メソッドの基本方針をリーディングの授業など、オーラル・コミュニケーションがあまり行われないような授業運営にも活かしていくことができるだろうし、これはリーディングの授業で陥りがちな単調さを改善することにもなっていくだろう。

例えば、ダイレクト・メソッドと全く異なるリーディングの教え方として、L2 / FLをL1に単純に翻訳するという授業方法を考えてみよう。このような翻訳過程は、えてして純粋な数学的公式を覚えるような機械的作業になりがちである。ユール (2007) の言葉を借りるのであれば、言語の「習得」が「学習」になってしまっているのである。学習者はL2 / FLの単語と対になるL1の単語を、ある時には記憶を探り、あるいは辞書を引くことで探し出し、L2 / FLの単語をL1の単語に置き換えていく。このようなプロセスには生産性が

発揮される余地が少なく、言語の学習を無味乾燥なものにしてしまいがちであるし、また、それによってどれだけの学習効果が発揮されるのか疑問である。

これに対して、ダイレクト・メソッドと同じように L2 / FL と学習者の脳内に形成される概念とを直接的に結びつけていく教授法は、それが効果的に運用されるのであれば、概念形成という本質的に創造的なプロセスを伴うものとなるであろうし、そのために教えた L2 / FL の表現を L1 に結びつけるのではなく、より平易な L2 / FL に結びつけるようなリーディングの教科書も増えてきている。しかし、これはまた、前述のダイレクト・メソッドが陥った「L2 / FL の歪んだ理解」という呪縛に再びとらわれかねないことをも意味している。

このダイレクト・メソッドの長所を生かしつつ、その欠点を補うためには、L1 をどのように使用するかを考えなければならない。そこで、筆者は L2 / FL と L1 を直接的に対応させるのではなく、L2 / FL の表現を L1 で伝える際に、積極的に意識を用いることを考えた。つまり、目標となる L2 / FL の表現がどのような概念と結びついているのかを L1 を用いて説明する。L1 によって説明を行う以上、歪んだ理解が生じるという可能性はほとんどないと言ってよいだろう。L1 を積極的に使用する以上、もはやダイレクト・メソッド呼ぶことはできないだろうが、L1 が無理のある翻訳の手段として用いられるのではなく、概念形成を補助する手段として用いられる、換言するならば、ビジュアル・エイズなどダイレクト・メソッドで概念説明に用いられる手段の代替手段として L1 用いられるという点では、あくまでもアプローチのタイプとしては、ダイレクト・メソッドの延長線上にあると言えるだろう。単語や熟語といった文章の構成要素は、それが使用される文章の中で様々な意味を持ち

うる²⁾ため、文章や文脈の中でのみ有効にその概念を伝えられると考えられる。そこで、このような L1 による意味提示は、基本的には文章を基本単位として行った。

さらに、こうして教えた表現の理解度を小テストで確認していったが、その際に本来教えた文脈とは若干異なるような文脈での使用例も積極的に導入していった。このような作業を繰り返すことで、学習者は教えられた L2 / FL の表現がどのような概念の広がりを持っているか、そしてそれがどのようにして文章の中で用いられているかを理解するとともに、小テストで少しでも良い点数をとるために積極的に自らの知識を未知の領域へと拡張してゆくことが要求される。

このようにして学習者の生産性を鍛えていくのだが、具体的な内容を解説する前に、ここで生産性とはどのようなものであるかを確認しよう。

生成文法理論と生産性

クリスタル (Cristal 1999) によれば、生産性とは次のように定義される。

The creative capacity of language users to produce and understand an indefinitely large number of sentences.

また、参考ウェブサイト 1 では、もう少しわかりやすく次のように定義されている。

It is the ability for speakers and hearers to use and comprehend sentences that they have not been taught / used / heard before.

すなわち、生産性とは自分の持っている言語能力を活用して、これまでに接したことのない事例に適用することで、文章の意味を論理的に推論したり、自ら文章を作り

出したりする能力のことであると定義できる。

主として1950年代からのチョムスキーを中心とした言語学者の貢献によって、人間が言語を習得するプロセスそのものについて、それ以前とは異なる視座が提供されてきた。チョムスキーは言語を習得する前段階から人間の脳には普遍文法と呼ばれる、言語を理解し使いこなす上で必要な文法構造が備わっており、特定の言語を学習するということは、すなわちこの普遍文法の枠組みの中で実際に耳にする音声や語彙等を解釈していくプロセスに他ならないと考えた (Ellis 1990)。

チョムスキーらによれば、一般に考えられているように子どもたちはただ単に言語を縛る規則を教えられ、それを脳の中に蓄積し、そして今まで覚えた文例や規則の中から自分が発話すべき言葉や文章を選び出していくわけではない。そうではなく、学習しようとしている言語にあわせて、もともと持っている普遍文法の枠組みを修正していくのである。それは知識の蓄積というよりは、脳の中にある心的言語を自ら様々な法則性を試しながら徐々に学習しようとしている言語に近づけていくプロセスである。ここで言う心的言語とは、我々の脳にもともと備わっており、必ずしも言語を介在させずに情報を処理することのできる思考プロセスのことである。そして普遍文法はこの心的言語が本来持っている文法構造であると定義し直すことができるだろう。子供たちが L1 を習得する時、L1 に関する外部の情報が心的言語による情報処理を受けて解釈される。同時に、この過程で得られた L1 を縛る文法規則についての法則性が心的言語へと投影される。そして暫定的に得られた L1 の文法規則に基づき、自分が言いたいことが新たな文章として発せられ、外部の世界によってその文章を構成する文法法則が L1 の文法法則に適合するかどうかを確認される。これは、心的言

語そのものが習得しようとする言語にあわせて型をはめられていくプロセスであると理解してよいだろう。

例えばスティーブン・ピンカー (2000) はある未就学児が創造した文法の例として次のような例を挙げている。

“She do’s what her mother tells her.”
“When she be’s in the kindergarten...”

これらは三単現の規則を誤用してしまったものであるが、周囲の大人が決して使わないような、それでいて文法則としては論理的な文章を実際に子どもが発話することとは、子ども自身が、自分が覚えた文法構造を未知の領域にまで積極的に拡張して適用しているということを意味しており、このことから言語の学習過程は極めて創造的なプロセスを内包していると言うことができるだろう。さらにピンカー (2000) は、言語習得時にピジン言語に接した子どもたちが自ら文法法則を創造し、一定の文法構造を持ったクレオール言語へと昇華させている例を挙げ、そしてまた、各地で独立して形成されたクレオール言語に見られる文法構造がでたらめなものではなく互いに類似性を保っていることなども考慮した上で、普遍文法の介在を強く示唆している。

子どもたちは言語を学ぶ際に、与えられた文例や知識を普遍文法と対照させる中でその言語が内包する法則性を導き出し、さらにそれを演繹的に拡張していると考えられるわけだが、そもそも世界各地の言語は本質的な普遍文法の影響を受けて形成されていると思われる。そして、まさにそのことが、この文法習得プロセスを容易なものにしているというのがピンカーらの考え方であると解釈することができるだろう。

例えば、先に挙げた生産性の二つの定義は、異なる単語や文法を用いた文章である。しかしながら、我々は何の苦もなくこの二つの文章が意味しているものは同じ内容で

あるということを理解できる。ここで生じている心的なプロセスとしては、「この二つの文章それぞれから心的言語レベルでは同一の解釈が形成され、それによって我々は二つの異なる文章が同一の意味を持っていることを推論する」というようなものが考えられるだろう。さらに、こうして得られた解釈から、先の二つの定義とは異なる自分独自の定義を作り出すこともできる。先に、「生産性とは自分の持っている言語能力を活用して、これまでに接したことの無い事例に適用することで、文章の意味を論理的に推論したり、自ら文章を作り出したりする能力のことである」と書いたが、これは使用する言語をはじめとして、表面的には英語の定義のどちらとも全く異なった文章である。しかしそれが意味する内容の共通性を、我々は心的言語を介在させることによって理解していると考えられる。

さて、ここまで幼児が L1 を習得する過程を考えてきた訳だが、L1 の習得過程と L2 / FL の習得過程とを同じものと見なし、単純に L1 の習得過程に関する議論をそのまま大学のような教育機関における L2 / FL 教育の議論へと拡張することはできないが、慎重に適用するならば L1 習得過程は建設的な洞察を与えてくれるだろう (Brown 1987)。

例えば生産性について考えるのであれば、L1 習得過程で生産性が重要な役割を果たすのと同様、L2 / FL の習得過程においても、学習者の生産性が発揮されることで学習効果が高まるということは十分に考えられる。もしこの仮定が正しいのであれば、理想的な語学学習環境の下では、学習者は与えられた比較的少数の文例から法則性を導き出し、それを試そうとしているはずであるし、その能力を積極的に活用すべく、教師の側も支援する必要があるだろう。このことを確認するためには、教育機関における L2 / FL の習得過程において生産性が果たしている役割を実際に明確にするし

かない。そのため、本稿では特に生産性にターゲットを絞り、京都文教大学の学生が言語を習得する過程において、生産性がどの程度有効に作用しているのかという点について、以下の調査を実施した。

調査手順

本調査では学習者の生産性がどの程度学習の質と関連しているかどうかを定量化しようと試みた。特に異なる語学力を有する学習者の間で、それぞれが発揮する生産性に違いが見られるかどうかという点が、主たる関心事となっている。

図1 調査対象となったクラスのテスト・スコア

	受講者数	プレイスメント・テストのスコア	
		最高点	最低点
A	31 名	152	136
B	37 名	186	167

調査を行ったのは京都文教大学2年次生の2つのクラスである。図1に学期が始まる前にこれら二つのクラスの受講生が受験した英語のプレイスメント・テスト(300点満点)で、どの程度のスコアを取っているかを示す。この結果にみられるように、この二つのクラスは英語力に差が認められる。

この表に見られるように、グループBの最低点はグループAの最高点を上回っており、グループBの学習者はプレイスメント・テストの結果で明らかにグループAの学習者より高得点をあげている。グループBの学習者は英語の習熟度レベルが高く、同じ内容の授業を受けた上でその内容についての試験を行った場合にも、より高得点をあげることが期待されるし、事実そのような結果が出ている。しかしながら、今回の調査では得点そのものを比較するのではなく、生産性が必要とされるアクティビティとそうではないアクティビティでの点数

を比較し、どのような状況下でどのような差異が生じるかを調べることに主眼をおいた。

この両クラスでは、授業の中で学習者に様々な単語や熟語を提示し、それらの表現について小テストを行うという形で学習者の理解度を確認している。その小テストを行う際に復習問題を一定数含めた。そして、その復習問題の中で以前に出た問題形式をそのまま再度提示するケース (同形問題) と、内容を少し変え、応用するような形で答えさせるケース (変形問題) とを混在させたのである。

具体的な手順は以下の通りである。

まず学習者は日常会話を中心に展開される子供向けに書かれた物語をリーディングの教材として与えられる。著作権上の問題を避けるため、これらの物語は比較的古く、それでいて誰もが知っているようなものを選択した。また、挿絵を入れることで、学習者は書かれている英語の内容そのものが十分に理解できなくとも、登場人物がどのようなコミュニケーションを行っているのかを推測し、英文から得られる理解を映像からの情報で補完しながら、ストーリーを追っていくことができる。

学習者に渡す原稿には、特に学習者に覚えてもらいたい表現に下線が引いてある。授業の中で、この下線が引いてある表現の意味を日本語で説明する。その際には、直訳にならないよう注意しながら、その表現が含まれている文章全体の意味やニュアンスを説明するよう心掛けていく。つまり、学習者は文章の中でその表現がどのように使われているかを理解するのであり、Aという英語表現の意味に対応する日本語表現はBであるというように、英語と日本語とを一対一で対応させていくような学習方法は可能な限り避けるようにする。この時、

一般に学習者はかなりの不安を覚えるように、語彙の具体的な説明を求めることもあるし、後にアンケートをとると、この点についての改善を求める声もあったが、学生には日本語と英語を対応させること自体に無理があることを説明し、このような要求にはできるだけ応じないようにしておく。

次に、そのようにして覚えさせた表現を小テストで確認していく。この小テストの例を図2に示す。ここで学習者は提示された日本語の意味に合うよう適切な表現を空欄に書き込み (図2では既に解答が書き込んである)、英語の文章を完成させることを求められる。しかし、英語と日本語を一

図2 小テスト (Vocabulary Quiz) の例

1. We'll (catch up with) you later.
後で君に追いつくからね。
2. He couldn't (set off) for the next destination.
彼は次の目的地へと旅立つことができませんでした。
3. Can you reach (a little further)?
もう少し遠くまで届く?
4. It's the best car (that I know of).
僕の知る限りじゃ、それが最高の車だね。

対一で対応させることを可能な限り避けるようにしているため、学習者は学んだ表現レパートリーの中からその文脈に最も適合していそうなものを選択し、解答しなければならない。つまり、“bridge”の意味は「橋」であるといったように教え込み、「橋」という単語を見たら自動的に“bridge”と書き込むような機械的な作業は可能な限り避けるようにする。このようなテストの仕方には当初不安を覚える学生もいたが、趣旨を説明すると、徐々にパズルを解くような感覚で楽しむようになっていったようである。そのためにも、この確認問題を「小テスト」と呼ぶようなことは絶対に避け「ボキャブラリー・クイズ」と

呼ぶようにした。

そしてまた、例えば動詞が含まれる場合にはリーディングの教材と時制を変えた状態で小テストとして出題することで、学習者は覚えた表現を時制に合わせて適切な形に修正して解答しなければならないようにした。

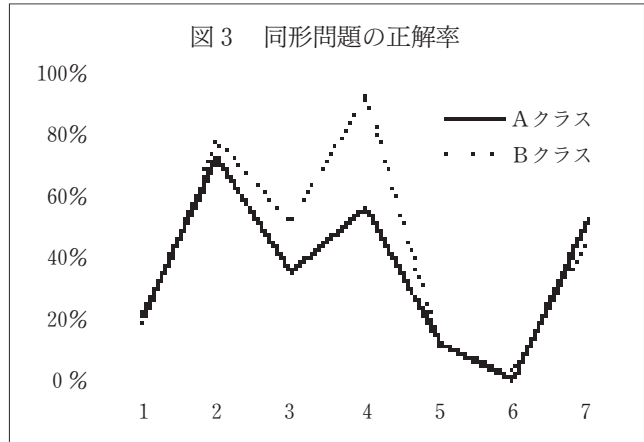
小テストには直前の授業で学んだ表現だけでなく、「復習問題」も多く含まれている。よって、学期が進むにつれて、学習者がもつ表現の母集合は大きくなっていき、その中から適切な表現を選ぶという作業も雪だるま式に困難なものになっていくと言える。

以上が今回の調査手順の概要であるが、前述のように、一度小テストに出題した表現を復習問題として再度出題する際に少し工夫を施した。再度出題した問題の半分は同形問題として、以前出題したのと同じ文章で出題した。そのため、最初に出題された際に正解した学習者は忘れてしまわない限り二度目にも正解できるだろうし、不正解した者も、その部分を復習してその内容をそのまま記憶しさえすれば、二度目は正解することができる。しかし、残りの半分は変形問題として全く新しい文章の中で出題した。そのため、一度目で正解した者も、二度目には間違える可能性がある。

ここで、同形問題の正解率と、変形問題の正解率とを比較することによって、学習者がどの程度応用を利かせることができるのか、換言するならば、学習者がどれだけ豊かな生産性を発揮することができるのかという点について定量的に比較することができるのではないかと考えられる。

調査結果

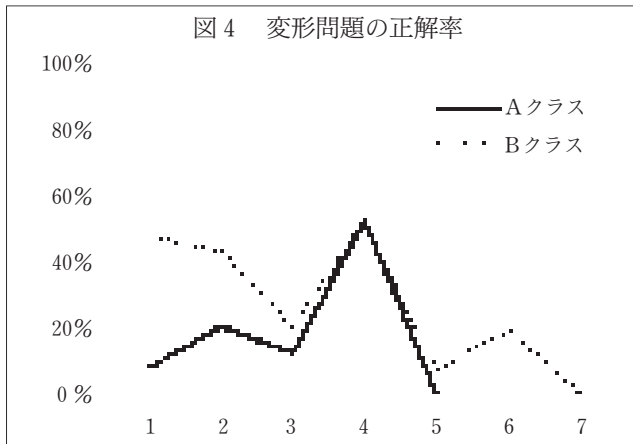
図3に復習問題を同形問題として出題した場合に、両方とも正解した学生の割合を



示す。つまり、ある文章の中で与えられた表現をテストしたら、その数週間後に全く同じ文章の中で同じ表現を使えるかどうかをテストし、その両方に正解した学生の割合である。この他には1度目の小テストでは不正解であったが2度目の小テストでは正解した学生や、1度目のテストでも2度目のテストでも不正解だった学生がいた³⁾。図の縦軸は両方に正解した学生の割合を示し、横軸は反復問題に割り振られた番号を示している⁴⁾。

計7回の反復テストにおいて、全般的にBクラスの方が高い正解率を示しているが、3番目、および4番目の問題を除くと、その差はあまり顕著ではない。七つの問題を通しての正解率の平均値を比較してみると、Aクラスの35%に対して、Bクラスでは43%となり、その差は8%であるが、差が顕著に現れた第3回、並びに第4回を除いた残りの五回分の正解率を比較してみると、Aクラスの正解率が31%であるのに対して、Bクラスの正解率も31%となり、ほとんど同じである。図3からは1番目、5番目、7番目の問題に関しては、僅かながらにAクラスの正解率が上回ってすらいいるということが確認できるだろう。

次に、図4には復習問題を変形問題として全く新しい文章で出題した場合の正解率を示す。Aクラスで6番目、7番目のテス



ト結果がないのは、この小テストの母体となるリーディングのアクティビティにおいてAクラスとBクラスには進行のペースに差が出たため、Aクラスの学生は未受験のまま学期が終了してしまったためである。それゆえ、今回の比較には5番目の問題までの結果のみを使用する。

1番目から5番目まで、全問題の結果において、Bクラスの学生が示した正解率はAクラスの学生が示した正解率を上回っている。1番目から5番目までの平均正解率はAクラスの18%に対してBクラスは34%となり、その差は16%となる。BクラスはAクラスのほぼ二倍の正解率を示しているということになる。このようにして見ると、両クラスの差がより同形問題よりも変形問題で明瞭になっていることが理解できる。

しかし、その一方で、Aクラスの学生も学期の進行と共に徐々に変形問題への適応を見せるようになり、Bクラスとの差は少なくなっていくことが図4には示されている。

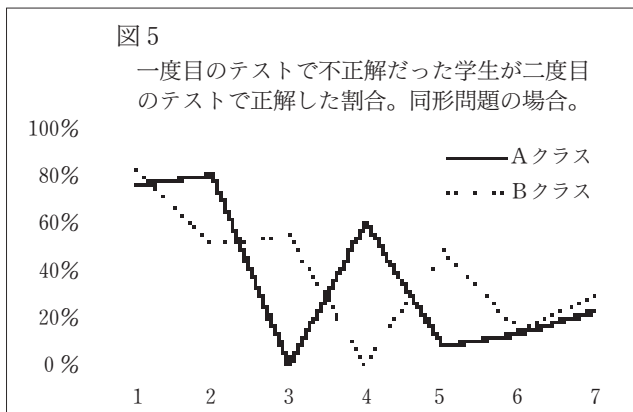
図3、図4の両方において、両クラスの正解率は徐々に低下する傾向が見られるが、これは問題自体の難易度を少しずつ意図的に高めていったことを反映していると考えられ、生産性が要求されない同形問題においてもテストの結果が少しずつ悪くなる傾向が見られることから、この

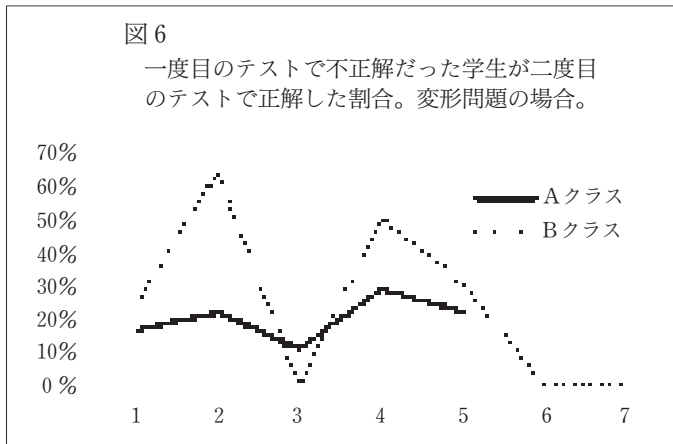
点については、生産性はあまり関係していないと考えられる。

次に、一度目を不正解した学生が二度目もまた不正解する確率を比較してみた。全く同じ形式で出題した場合、一度目に不正解した学生がその内容を復習しておくことで二度目は正解することが可能になると思われる。しかしながら、二度目に文章を変えてしまうと、学生の不正解率は増すと考えられる。生産性が発揮されるほど二度目の文章でも正解する確率は高まると考えられるため、この差もまた学習者の生産性を示す一つの指標として有効であろう。そこで、最初の出題で不正解だった学生のうち、同じ表現についての二度目のテストで正解した者の割合を調査し、全く同じ文章で出題した場合と異なる文章で出題した場合それぞれについてまとめた。この結果を図5並びに図6に示す。

図5と図6においては、分母は受験者の総数ではなく、最初の問題に不正解だった学生の数⁵⁾である。

図5に示されるように、一度出した問題をそのままの文章で再度出題した場合（つまり同形問題）、AクラスとBクラスの間にはそれほど大きな差は認められない。Aクラスの正解率37%に対してBクラスの平均は40%であり、やはり若干Bクラスの





方が高い傾向は見られるものの、これは誤差の範囲内であると言える程度のものでしかない。しかしながら、図6では一度出題した問題を2度目は違う文章で出題した場合（つまり変形問題）、明らかに正解率が異なってくることが明瞭に示されている。Aクラスの学生が受験した1番目から5番目までの問題で得られた結果の平均値を比較してみると、Aクラスの正解率20%に対してBクラスの平均は34%となり、やはりその差は拡大している。

考 察

これらの結果から、筆者が担当した京都文教大学の2年次生について興味深い傾向が示されているといえるだろう。

まず、データとしての信頼度についてであるが、Aクラス、Bクラス共に履修者数は30名程度であり、統計的には十分な数とは言えないだろう。しかしながら、図3、図4に見られるように、AクラスとBクラスの平均値は非常に類似したパターンを描き出しており、このパターンが統計的な誤差によって得られたものなのではなく、問題の難易度によって生じた必然的な変化であることを強く示唆している。よって、図3、図4に示されたデータは統計的に有意であると考えられ⁶⁾、そしてまたAクラス

の平均値とBクラスの平均値に見られる違いは、各クラスの学生の能力を反映しているともみせるだろう。

これに対して、図5においてはAクラスとBクラスの変化パターンに類似性は認められず、一見すると誤差の影響を強く受けており、統計的に有意ではないように見える。しかしながら例えば図5の要素4（つまり、同形問題の4番目のテスト）ではBクラスのほとんどの学生が

初回で正解しているという点を考慮に入れなければならないだろう。つまり、この問題では初回のテストで間違えた学生がBクラスにはほとんどいなかったため、きわめて少ない分母の中での正解者0%であり、けっして、この問題に限りBクラスの結果が悪かったわけではなく、実際にはむしろ逆に結果が良すぎた結果であると考えられる。この点を考慮するならば、図5や図6もまた、十分にAクラスとBクラスの正解率に類似したパターンが見られていることを示していると言えるだろう。ただし、この事実はまだ、図5と図6に関しては、「変形問題において両クラスの差がより顕著に表れた」という今回の結果について、まだまだ吟味すべき点があることをも意味している。

しかしながら、この点を割り引いて考えたとしても、英語の習熟度が異なる二つのクラスにおいて、教えられた表現をすでに与えられた文例でそのまま使う能力においては、あまり大きな差が見られないという傾向は確認できるだろう。つまり、提示された文章を復習し、暗記する能力（およびそのために必要な努力）においては、両クラスにあまり大きな差がなく、与えられた表現をそのまま覚えるようなアクティビティでは両クラスに目立った差異は見られないであろう。

それに対して、両クラスの差が顕著に表れるのは文例を変化させた場合であった。つまり、プレイスメント・テストでより高い点数を上げた学生は、文脈のより深いレベルで新しく覚えた表現を理解し、自分が覚えた語彙を全く新しい状況に応用する能力が高く、より効果的に生産性を発揮しているといえる。

このようにして考えてみると、Bクラスの学生がAクラスの学生よりプレイスメント・テストにおいてより高い点数を示したのは、必ずしもBクラスの学生がよりまじめでこれまでしっかりと英語を勉強し、能力を高めてきたからであるというわけではないようである。むしろ、これまで学んできた英語を、新しい状況に応用する力がより高かったために、差がついたのだと考えられる。このことから、例えば実際に外国に行って英語でコミュニケーションをとる用な場合にも差を生み出すであろうということが予想される。実際にネイティブと話をする際には教科書通りに会話が進むということはあまり考えられないし、これまで自分が学んできたことをそのような新たな状況で活かすことができなければ、結局何も学んでいないのとあまり変わらないということになるだろう。そして、このことが「日本人は6年間も英語を学んでいるのに、英語でコミュニケーションをとることができない」と指摘される一つの原因にもなっていると推測される。

ま と め

言語教育について考えてみた場合、今回の調査結果は、語学の学習過程において生産性が非常に大きな影響を与えていることを示唆し、生産性、つまりは学習者が記憶した文法なり語彙なりを「応用する能力」を鍛えることによって、学習効果を大きく高めることが可能であるという可能性が示されていると言えるだろう。

一般に、ある学生の英語の習熟度が低かった場合、この学生は「十分に勉強していない」とあるとか、「記憶力が低く、勉強しても覚えられない」という目で見られがちであろう。そして、我々教師は言語を教える際に、学生に努力することを求め、与えられた情報を記憶することによってその言語を学んでいくことを期待しがちである。そしてまた学生の方でも、例えば英語があまり得意ではないというだけで、「自分は能力がないからやっても無駄なんだ」といった発言をすることがある。しかしながら、今回の調査結果は、教える側、教わる側双方に見られるこういった思い込みが、実はあまり正当性のあるものではないかもしれないということを示している。

言語習得において重要な役割を果たすのが、記憶力よりもむしろ生産性であるとするならば、学生に対して「教えたことを十分に理解する」ことを求めるのはもちろんであるが、理解し、覚えたからすなわち使いこなせると考えるのではなく、むしろ「教えたことを十分に活用する」ことを教師は求めていかなければならず、授業の中では学生が生産性を発揮する機会を可能な限り多く提供すべきであろう。そのため、いかにして学生のアウトプットを増やしていくかという工夫が必要になってくるのではないだろうかと思われる。そして、この生産性を重視する立場から考えても、これまで提示されてきた様々なメソッドやアプローチは多かれ少なかれ正しい方向性に向かっているといえるだろう。しかし、これらのメソッドやアプローチを授業の中で活用する我々教師の側には、自らが選択した方法論が「学生のアウトプットを創造的な形で増やす上で実際に役立っているのか」という点を常に再確認することが求められるだろう。

重要なのは、どのような方法論をとるかではなく、それをどのようにして効果的に学生の有益なアウトプットにつなげていく

かという点である。そしてまた、我々が言語教育において使用する言語を選択したり、あるいはどのようなアプローチを選択すべきなのかを考えたりする場合、その選択もまた、それが実際に「学生側の意味のあるアウトプットを増加させているか」という点から、注意深く行うべきなのではないだろうかと思われる。

しかし教師には一方で、例えば TOEIC のスコアのような目に見える形で学生の言語能力を向上させていくことが求められているのが現状であると言えるだろう。このような学習過程では、あまり学生のアウトプットを期待することができない。

一見すると両立不可能にも思える、この困難きわまりない課題を少しでも達成する一つの手段として、今回調査の母体となった、様々な L2 / FL の表現を覚えさせるというアクティビティを考えた。このアクティビティでは、可能な限り自然なリーディングの中で覚えさせたい表現を提示することで、その表現を使用する文脈をある程度理解させると同時に、リーディングの力をつけさせる。このようなプロセスは語彙の増加とリーディング能力の向上という両面から TOEIC のようなテストにも役立ってくるだろう。さらには、そうやって覚えた表現の活用法を自ら模索させる。これは学生の学習プロセスにおける創造的な側面を活性化させる上で役立つだろう。今後の課題としては、こういった表現を自ら使って意味のある会話文を作成し、寸劇のような形で発表させるなど、より生産性を発揮できるようなアクティビティへと結びつけていくことができればと考えている。

このような一連のプロセスによって、言語習得という創造的なプロセスの中へ少しでも多くの学生を引き込んでいくという方法を、英語教師に課せられた様々な課題に対する一つの対応策として提案したい。

注釈

- 1) そもそも、こういった問題点が当初から想定されていたからこそ、クラス・サイズについての制限がダイレクト・メソッドでは比較的厳しく設定されているのであろう。
- 2) 単語や熟語が記号としてあたえられている概念の広がり言語によって異なる。例えば英語の「on」を日本語の「上」と訳すことがどれほど危険かを考えればよいだろう。ゆえに、英語の「on」という単語の意味を説明するのであれば、それがどのような文章でどのように用いられているかを考え、それに応じて説明を変えなければならない。もちろん、文章そのものが持つ意味もその文章が埋め込まれたコンテキストに依存するし、また、リスニングの場合には言葉に付随するノンバーバルな表現によっても異なる意味を持ちうるのであるから、そのようなニュアンスまで十分に考慮した提示の仕方を考えなければならないだろう。
- 3) 奇妙なことに若干名、1 度目は正解したにもかかわらず、2 度目のテストでは不正解に終わった学生も見られた。おそらく復習をしなかったために、時間の経過とともに表現を忘れてしまったのだろう。
- 4) これらの問題に割り振られた番号は、クイズそのものの番号ではない。例えばテスト 3 の問題は、A クラスと B クラスとでは異なる日に出题しているが、問題自体は同じものである。また、4 と 5 は同じ日に行われたクイズの中の 2 つの問題である。要するに図 2 に問題の例を 4 つ挙げたが、横軸はこれらの問題一つひとつ（より正確には同形問題、あるいは変形問題として再提出した問題一つひとつ）に割り振られた番号である。
- 5) 厳密にはその中で二回目の小テストが行われた日に出席し、復習問題を含む小テストを受験した学生の数である。
- 6) ここでの統計的な有意性についての判断は、あくまでも「偶発的な散乱によって統計的に有意な分布パターンが乱されているかどうか」という判断基準に立って行われている。母数自体が小さいため、統計的な有意性を客観的に判断すること自体が非常に困難な状況ではあるが、偶発的に分布パターンがきわめて類似してくることは考えにくいいため、今回の結果は統計的に有意であると判断してよいだろうという考え方である。

参考文献

1. 大場昌也
1981 『これからの英文法』 東京：ジャパンタイムズ
2. 大場昌也、高橋邦年
2009 「Transformational Generative Grammar (変形生成文法)」 田崎清忠編 『現代英語教授法総覧』 東京：大修館書店
3. デイヴィッド・クリスタル
1999 風間喜代三、長谷川欣佑監訳 『言語学百科事典』 東京：大修館書店
4. 永森忠治
2009 「Direct Methods(直接教授法)」 田崎清忠編 『現代英語教授法総覧』 東京：大修館書店
5. スティーブン・ピンカー
2000 椋田直子訳 『言語を生み出す本能上・下』 東京：日本放送出版協会
6. 山本明歩
2003 「大学英語教育における日本語の使用－関東学院大学1年生に対するアンケートを中心として－」 『科学/人間』 No.32
7. ジョージ・ユール
2007 今井邦彦、中島平三訳 『現代言語学20章 ーことばの科学ー』 東京：大修館書店
8. Brown, H. Douglas.
1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
9. Crystal, David.
2010. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Ellis, Rod.
1990. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
11. Lado, R.
1988. *Teaching English Across Cultures*. New York: McGraw-Hill.

参考ウェブサイト

1. blurt it
<http://www.blurtit.com/q527731.html>

ABSTRACT

The Comparison of Productivity Among English Learners

Akiho YAMAMOTO

Thinking about what language to use in EFL classrooms is difficult. While many teachers presumably assume that using only the target language L2/FL is a must, many researchers seem to indicate there are certain drawbacks. This paper will explore an alternative way, in which the differences between L1 and L2/FL are emphasized in class and explained in L1 instead of using only L2/FL. It will also examine the possibility that students' performance in foreign languages is deeply influenced by the creativity (the ability to apply their knowledge to create and understand new sentences) of students based on the data collected in vocabulary quizzes. Furthermore, this paper suggests that the data obtained seem consistent with the theory of generative grammar, and although theorists in this field have not been very successful in applying their findings in foreign language education, in this light, generative grammar may provide new insight into this field.